

Andrzej DYSZAK

O składni w szkole podstawowej — uwagi i propozycje

Wśród zadań języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole podstawowej na pierwszym miejscu stawia się zadanie wyposażenia uczniów w wiadomości o budowie i zasadach funkcjonowania języka¹. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać o tym, że realizacja tej powinności z zakresu wiedzy powinna być podporządkowana realizacji zadania w zakresie umiejętności, czyli winna służyć wyrobieniu „poprawności w posługiwaniu się językiem”². Wniosek stąd płynący wydaje się oczywisty: celem pracy nauczyciela polonisty w ramach kształcenia językowego są umiejętności, które należy wyrobić u uczniów. Wiedza o języku ma spełniać funkcję służebną, mimo że zastosowany w programie nauczania układ celów kształcenia na pierwszym miejscu stawia zadania właśnie z zakresu wiedzy³. W uwagach o realizacji programu czytamy jednakże: „Głównym celem kształcenia językowego jest wyrabianie sprawności językowej. Podstawą tej sprawności jest wiedza o budowie i funkcjonowaniu języka.”⁴

Takie rozumienie celów nauczania języka polskiego wyznacza sposób interpretacji haseł programowych z działu *Nauka o języku*. Tak zwane lekcje gramatyki w szkole podstawowej nie powinny być opisem polskiego systemu językowego i norm poprawnościowych, dotyczących jego realizacji⁵,

¹ *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*. Warszawa 1989, s. 3.

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 47.

⁵ Fakt prowadzenia teoretycznych lekcji nauki o języku potwierdzają badania, których wyniki przedstawiły B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec w artykule *Funkcjonalne nauczanie gramatyki w praktyce szkolnej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1990/1991, z. 1. Autorki tej publikacji w uwagach do poczynionych obserwacji praktyki szkolnej w ramach

a od uczniów nie powinno wymagać się znajomości oderwanych od praktyki językowej definicji gramatycznych. Krytykowany sposób postępowania sugerować może zarówno program nauczania (terminologia stosowana w odpowiednich hasłach programowych oraz ich układ przypominają gramatyki opisowe języka polskiego), jak i aktualne podręczniki do nauki o języku, które odzwierciedlają układ i zawartość treści programowych (chodzi przede wszystkim o podręczniki obecne w szkole od wielu już lat⁶). Warto w tym miejscu przytoczyć — jako podstawowe wskaźniki dydaktyczne odnoszące się do przebiegu kształcenia językowego — kilka sformułowań zamieszczonych w uwagach o realizacji programu. Ich autorzy postulują obserwację aktów mowy i dochodzenie do wiedzy o budowie i funkcjach języka w toku ich analizy, która ma uwzględniać znaczenie, formę i funkcję elementów języka⁷. Krócej formułują to tak: „[...] od obserwacji aktów mowy [...] do wiedzy o tych aktach”⁸, zaznaczając dalej, że „wychodzenie w analizie od konkretnego wypowiedzenia obowiązuje również w **wyższych klasach**”⁹. Szczególnie chciałbym zwrócić uwagę na następujący fragment programu nauczania: „Nauczanie języka powinno prowadzić ucznia do przyswajania sobie nowych pojęć (znajomości, rozumienia, stosowania — **bez konieczności definiowania**).”¹⁰

Sądzę, że na nowoczesny sposób realizacji zagadnień gramatycznych na lekcjach języka polskiego może wpłynąć właściwe i pełne zrozumienie „naku” rozpatrywania jako pierwszoplanowych zagadnień składniowych, które autorzy programu uznali za „najbliższe i najpotrzebniejsze uczniowi”¹¹.

Właśnie wybranym zagadnieniem składniowym w szkole podstawowej poświęcony jest niniejszy artykuł¹².

kształcenia językowego piszą: „[...] przeważa cel teoretyczny w powiązaniu z normatywnym, a na dalszy plan schodzi cel sprawnościowy — kształcenie umiejętności” (s. 33).

⁶ Zob. J. Wójcik: *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki oraz pisowni dla klasy 4*. Warszawa 1983; M. Jaworski: *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki i pisowni dla klasy 5*. Warszawa 1982; M. Jaworski: *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki oraz pisowni dla klasy 6*. Warszawa 1983; M. Jaworski: *Język polski. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Warszawa 1984; J. Strutyński: *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa 1985.

⁷ *Program szkoły podstawowej...*, s. 49.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 50, podkreślenie — A.D.

¹⁰ Tamże, s. 49, podkreślenie — A.D.

¹¹ Tamże.

¹² Poruszone w nim kwestie omówiłem już wcześniej (ale bardziej szczegółowo i w odniesieniu do zawartości wyżej wymienionej — zob. przypis 6 — podręczników, ustosunkowując się też do treści zadań egzaminacyjnych do szkół średnich z zakresu nauki o języku) w kilku artykułach, zamieszczonych na łamach kieleckiego „Języka Polskiego w Szkole dla Klas IV—VIII” (zob. 1991/1992, nr 5, s. 83—90; 1992/1993, nr 5, s. 7—19; 1993/1994, nr 4, s. 13—19) oraz w „Wiadomościach, Głosach, Rozmowach o Szkole”, wydawanych przez WOM w Bydgoszczy (zob. 1994, nr 4, s. 14—16; 1994, nr 10, s. 13—14; 1995, nr 10, s. 7; 1995, nr 11 s. 7—8).

Aby nauczanie składni języka polskiego w klasach IV—VIII (tak jak i nauczanie całej gramatyki) tworzyło ciąg działań nieprzypadkowych i prze-myślanych w ten sposób, żeby w kolejnych klasach następowała kontynuacja i poszerzenie kompetencji nabytych w klasach wcześniejszych, pożądana wydaje się szczegółowa analiza programu nauczania, polegająca na roz-pisaniu go w formie siatki pojęciowej. Oto propozycja takiej siatki w zakresie składni, przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1

Program nauczania w formie siatki pojęciowej w zakresie składni

Klasa IV	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
1	2	3	4	5
Zdanie* — oznajmujące, pytające, roz-kazujące; — pojedyncze (proste) a zło-żone (liczba orzeczeń); — pojedyncze nie-rozwinięte (orzeczenie i podmiot) i rozwinięte (gru-pa orzeczenia i grupa podmiotu, określenia orze-czenia i pod-miotu) Związki wyrazowe — wyraz określany i określający; — graficzny obraz związków	Wypowiedzenie — zdanie; — równoważnik zdania Zespoły składniowe — stosunek współ-rzędności (spój-niki, przecinki); — stosunek pod-rzędności (zwią-zek wyrazowy) Określenia w zda-niu pojedynczym Związek główny (orzeczenie + podmiot)	Zdanie — twierdzące a przeczące (przekształcanie) Zdanie bezpodmio-towe Konstrukcje skład-niowe czynne, bier-ne i zwrotne (przekształcanie) Przecinek w zdaniu pojedynczym Orzeczenie — czasownikowe i imienne	Części zdania i ich szyk	

1	2	3	4	5
		(łącznik + orzecznik: wyrażony rzeczownikiem, wyrażony przymiotnikiem) Podmiot — w mianowniku; — w dopełniaczu; — domyślny; — szeregowy (forma orzeczenia przy podmiocie szeregowym)		
	Związki poboczne — zgody (przymiotnik + rzeczownik); — rządu (czasownik + rzeczownik w przypadku zależnym); — przynależności (czasownik + przysłówki)			
	Przydawka	Przydawka — określenie rzeczownika (związki); — sposoby wyrażania		
	Dopełnienie	Dopełnienie — określenie czasownika, przymiotnika, przysłówka (związki); — sposoby wyrażania; — szyk dopełnień		
	Okolicznik	Okolicznik	Okolicznik — rodzaje ze względu na znaczenie; — sposoby wyrażania; — miejsce w zdaniu	

1	2	3	4	5
	Zdanie złożone — współrzędnie; — podrzędnie; — przecinek między zdaniami składowymi	Zdania złożone współrzędnie i podrzędnie (przecinek) Zdanie współrzędne — łączne, rozłączne przeciwstawne, wynikowe (znaczenie, forma zespolenia: spójnik, przecinek)	Wyrazy poza związkami w zdaniu (funkcje) Zdanie złożone podrzędnie — zdanie nadrzędne; — zdanie podrzędne; — szyk zdań składowych; — sposoby łączenia zdań składowych (spójniki, zaimki, intonacja) Zdanie podrzędne — przydawkowe, dopełnieniowe, okolicznikowe Imiesłowy równoważnik zdania podrzędnego (przekształcanie zdania podrzędnego przydawkowego okolicznikowego na imiesłowy równoważnik zdania i odwrotnie)	Zdanie złożone współrzędnie i podrzędnie Zdanie podrzędne — podmiotowe; — orzecznikowe

1	2	3	4	5
				Wypowiedzenie wielokrotnie złożone — współrzędnie; — podrzędnie Mowa zależna i mowa niezależna — zdanie wprowadzające; — zdanie wprowadzane

* Grubszą czcionką oznaczam pojęcia, których rozumienie i używanie uznano w programie nauczania za osiągnięcia konieczne.

Jak zauważył Jerzy Podracki, ważną pozycję w teorii składni szkolnej zajmuje podział części zdania na główne i drugorzędne, który „z biegiem lat właściwie zaś wieków stał się niepodważalnym aksjomatem”¹³. Spośród pięciu typów części zdania pojedynczego za główne uznaje się orzeczenie i podmiot, za drugorzędne — przydawkę, dopełnienie i okolicznik.

W szkolnym opisie wymienionych tu składników zdania oraz ich wzajemnych powiązań wykorzystuje się przede wszystkim tradycyjne koncepcje gramatyczne, krytykowane m.in. za niepełność i nieeksplicytność opisu, niekonsekwencje terminologiczne, mieszanie zjawisk formalnych i semantycznych. Nie da się całkowicie pominąć w procesie dydaktycznym założeń składni tradycyjnej, jednakże warto — według mnie — próbować wykrzesać na lekcjach gramatyki koncepcje **składni semantycznej** (predykatowo-argumentowej) i ogólnie rozumianej **gramatyki transformacyjnej** (choć także niewolnych od usterek), unowocześniając w ten sposób kształcenie językowe w szkole.

Uznając zdania (traktowane jako wypowiedzenia konstituowane formalnie — i ewentualnie semantycznie — przez finitywne formy czasowników) za językowe złożone znaki zdarzeń z rzeczywistości pozajęzykowej, trzeba stwierdzić, że orzeczenia (czasownikowe lub imienne — jeśli posłużyć się terminologią szkolną) wyrażają relacje między elementami (bytami lub zdarzeniami) tej rzeczywistości (np. między Janem a książką w zdaniu *Jan czyta książkę*) albo są wykładnikami jakichś cech tych elementów (np. ręcznika w zdaniu *Ręcznik jest brudny* czy psa w zdaniu *Pies śpi*; pojęcie cechy jest tutaj szerokie: obejmuje m.in. pojęcie stanu, jakim na przykład jest sen).

¹³ J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 72.

W myśl założeń semantycznej składni predykatowo-argumentowej takie orzeczenia, jak *czyta* i *spi*, oraz orzecznik *brudny* (z powyższych przykładów) są wykładnikami odpowiednich predykatów (czytania, spania, bycia brudnym), implikujących pewne argumenty (czytanie implikuje osobowego wykonawcę tej czynności i jej przedmiot; spanie implikuje istotę żywą; bycie brudnym implikuje — najogólniej mówiąc — argument rzeczowy: jeśli stwierdzamy, że ktoś jest brudny, to w istocie rzeczy mówimy o jego ubraniu lub o jego ciele). Implikację argumentu należy zatem rozumieć jako zawartość treściową predykatu: wykładniki argumentów wyrażają to, co jest wpisane w treść predykatu (zdania typu *Jan czyta* są eliptyczne: jeden z argumentów nie został wyrażony, nie istnieje przecież czynność czytania bez tego, co się czyta). Oprócz wykładników argumentów mogą w zdaniu pojawiać się określniki czasu (sytuujące zdarzenia względem chwili mówienia o nich, np. *teraz*, *wczoraj*, *jutro*, lub sytuujące zdarzenia względem pewnych odcinków czasu, np. *rano*, *wieczorem*) i określniki miejsca¹⁴. Te ostatnie trzeba odróżnić od wykładników argumentów typu *z domu*, pojawiającego się na przykład przy orzeczeniu *wyszedł* (por. *wyszedł z domu*). Różnice między określnikami czasu i miejsca, ogólnie implikowanymi przez predykat, a argumentami implikowanymi bliżej przez ten predykat można przedstawić za pomocą tradycyjnie wyróżnianych związków składniowych. Wykładniki argumentów tworzą z orzeczeniem bądź to związek orzekający (w wypadku podmiotu w mianowniku), bądź to związek rządu (w wypadku dopełnienia przy orzeczeniach czasownikowych lub przydawki rzeczownej w dopełniaczu przy orzeczeniach imiennych¹⁵), a określniki czasu i miejsca — związek przynależności (wyrażenie *z domu* przy orzeczeniu *wyszedł* powinno być traktowane w szkole jako jego dopełnienie, gdyż forma dopełniacza z przymikiem *z* jest wymagana/rządzona przez czasownik *wyjsść/wyszedł* → *z czego?* → *z domu*).

Takie szkolne terminy, jak podmiot i dopełnienie, są w istocie rzeczy odpowiednikami stosowanych równolegle nazw form przypadkowych (pod-

¹⁴ Szerzej o zdarzeniowych komponentach czasu i miejsca oraz o ich wykładnikach pisze Andrzej Otfinowski w przypisie 7 do swojej książki pt. *Z zagadnień transformacyjnego opisu elementarnych struktur zdaniowych* (Bydgoszcz 1982, zob. s. 118—120). Tam też autor ten nawiązuje do prac Bogusławskiego, Grzegorzczukowej i Reichenbacha, prezentując ich stanowiska względem opisywanego zagadnienia.

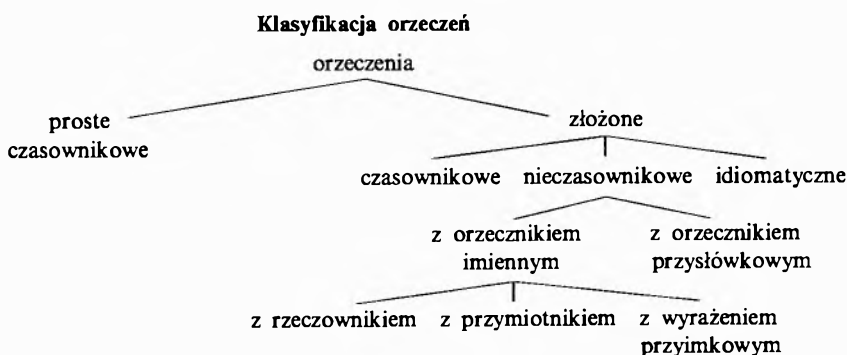
¹⁵ Przydawki tworzą też związki zgody i przynależności. Wówczas to są wykładnikami predykatów innych zdarzeń niż zdarzenia, których predykaty mają swoje wykładniki w orzeczeniach zdań z takimi przydawkami, i nie są one implikowane przez te predykaty (nie są ich argumentami), ale stanowią niepodstawowe (dodane) wyrażenia predykatywne — jak je nazywa Maciej Grochowski (zob. *Składnia wyrażen polipredykatywnych*. W: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Red. Z. Topolińska. Warszawa 1984, s. 214—216), np. *zgnile* w zdaniu *Jan kupił zgnile pomidory*: *Jan* i *pomidory* — wykładniki argumentów predykatu wyrażonego orzeczeniem *kupił*, *zgnile* — wykładnik predykatu zdarzenia, którego językowym znakiem może być zdanie *Pomidory są zgnile*.

miot odpowiada mianownikowi, a dopełnienie — tzw. przypadkom zależnym), a więc nazywają składniki zdania wyróżniane przede wszystkim pod względem formalnym, por.: *Alę boli głowa* — podmiot: *głowa*, bo mianownik; *Ala odczuwa ból głowy* — podmiot: *Ala*, bo mianownik, mimo że z semantycznego punktu widzenia obydwie zdania mówią o tym samym zdarzeniu (wykładnikami predykatu tego zdarzenia są wyrazy *boli* i *ból*) i zgodnie z perspektywą funkcjonalną (uporządkowaniem tematyczno-rematycznym) tematem obu zdań jest *Ala* (mówi się w nich o *Ali* — temat, że boli ją *głowa/że odczuwa ból głowy* — remat)¹⁶.

Zastosowana analogia między zdaniami *Alę boli głowa* i *Ala odczuwa ból głowy* pozwala też rozszerzyć szkolne rozumienie różnych typów orzeczeń. W nauczaniu szkolnym operuje się w tym zakresie tylko dwoma terminami, a mianowicie: orzeczenie czasownikowe i orzeczenie imienne (wprowadza się je w klasie szóstej, zob. s. 146—147 — tabela 1), które nazywają sposób wyrażania orzeczenia.

Postulowałbym zastosowanie w szkole — jako nadrzędnego — podziału typów orzeczeń pod względem budowy i używanie terminów: orzeczenie proste — wyrażone finitywną formą syntetyczną czasownika, a więc jednocześnie orzeczenie czasownikowe (por. np. *myje*, *myto*, ale i *śmieje się*) i orzeczenie złożone, które w zależności od sposobu jego wyrażenia może być orzeczeniem czasownikowym (w tej funkcji występują analityczne formy finitywne czasownika, por. np. *będzie mył*, *niech myje*, *by mył*, *byłby mył*, *myto by*), orzeczeniem nieczasownikowym — w tym: z orzecznikiem imiennym (np. *jest myty*) i przysłówkowym (np. *jest miło*), orzeczeniem idiomatycznym (np. *wyszła za mąż*). Propozycję takiej klasyfikacji orzeczeń ilustruje schemat 1.

Schemat 1



¹⁶ Tak przecież tłumaczy się występowanie podmiotu w dopełniaczu, jak np. *Piotra* w zdaniu *Piotra nie ma dziś w szkole*, nazywając go podmiotem logicznym! Z logicznego punktu widzenia w zdaniu *Alę boli głowa* podmiotem jest rzeczownik *Ala* (w bierniku), tak jak *Ala* (mianownik) w zdaniu *Ala odczuwa ból głowy* — podmiot ten nazywa się przecież logiczno-gramatycznym.

Pojęcie orzeczenia złożonego z orzecznikiem imiennym obejmuje nie tylko szkolne orzeczenia imienne, konstytuowane formalnie przez finitywne formy czasowników *być*, *stać się*, *zostać*, ale i orzeczenia typu *odczuwa ból* (jak w rozpatrywanym wyżej przykładzie). Podobnie jest w zdaniu *Ala ma ból głowy* (to, co w zdaniu z orzeczeniem prostym *Alę boli głowa* wyraża czasownik *boli*, w podanych zdaniach z orzeczeniem złożonym wyrażone jest jako *odczuwa/ma ból*)¹⁷.

Szczególnie konieczne wydaje się zwrócenie uwagi w szkolnym nauczaniu składni na orzeczenia złożone z orzecznikiem przysłówkowym. Na przykład w zdaniu *Denerwować się jest niezdrowo*¹⁸ żaden ze składników, które można by brać pod uwagę jako potencjalne orzeczenie, nie pasuje do znanych uczniom typów orzeczeń. Nie da się uznać za orzeczenie osobowej formy czasownika *być* (*jest*), gdyż nie ma ono w tym zdaniu samodzielnego znaczenia, które za autorami *Małego słownika języka polskiego* można sformułować następująco: 'zajmować pewne miejsce w rzeczywistości' (chodzi o tzw. *być* egzystencjalne). Inaczej mówiąc: analizowane *jest* nie ma charakteru autosemantycznego. W takim razie — jako synsemantyczne — łączy się ono z innym wyrazem, tworząc albo złożoną formę czasownika (orzeczenie złożone czasownikowe), albo współtworzy orzeczenie imienne (pełniąc w obu wypadkach funkcję formalną operatora syntaktycznego). W omawianym przykładzie *jest* łączy się z *niezdrowo*, ale orzeczenia *jest niezdrowo* nie można uznać ani za orzeczenie czasownikowe, ani za orzeczenie imienne (uczeń odnajdzie łącznik *jest*, ale orzecznik nie jest imienny — *niezdrowo* jest przysłówkiem). Orzeczenia nieczasownikowe z orzecznikiem przysłówkowym są tak powszechne (por. np.: *W pokoju jest duszno*, *Dzisiaj jest słonecznie*, *Piotrowi jest niedobrze* czy *Ali jest mdło*) jak orzeczenia nieczasownikowe z orzecznikiem rzeczownikowym czy przymiotnikowym (wyrażenie przymkowe pojawia się w tej funkcji na przykład w zdaniu *Polska była pod zaborami sto dwadzieścia trzy lata* — orzeczenie: *była pod zaborami*), i nie można ich pomijać w programie nauczania.

Kwestia wyróżniania orzeczenia obejmuje też problem form czasownikowych współwystępujących z zaimkiem zwrotnym *się*. Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na niemieszanie pojęcia formy zwrotnej z pojęciem formy

¹⁷ Por. koncepcję orzeczeń słowno-imiennych Stanisława Jodłowskiego, który uznaje, że funkcję łącznika mogą pełnić także takie czasowniki, jak np. *służyć za*, *okazać się*, *wydawać się*, *czuć się*, *poznać się*, *nazywać się* (zob. *Podstawy składni polskiej*. Warszawa 1976, s. 74). Andrzej Otfinowski rozszerza tradycyjne rozumienie łącznika jeszcze na wiele innych czasowników, w tym na *odczuwa* i *ma*, nazywając je czasownikami operatorowymi (zob. *Czasowniki operatorowe*. W: „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Filologiczne”. Z. 28: *Filologia polska*. Bydgoszcz 1992, s. 67—77).

¹⁸ Zdanie to zaczerpnąłem z zestawu zadań z języka polskiego na egzamin wstępny do szkół ponadpodstawowych w województwie bydgoskim z roku 1993.

strony zwrotnej. W programie nauczania mówi się o stronach czasownika jako jego formach, ale jest też tam mowa o konstrukcjach składniowych czynnych, biernych i zwrotnych. Takie terminy, jak strona czynna, strona bierna czy strona zwrotna, odnosiłbym w szkole nie do czasownika, ale tylko do zdania, mówiąc o zdaniach w stronie czynnej, zdaniach w stronie biernej i zdaniach w stronie zwrotnej. Wśród form czasownikowych, przy których pojawia się zaimek *się*, proponuję rozróżniać:

1. Formy zwrotne, konstytuujące zdania w stronie czynnej:

1.1. prymarne, w których budowie *się* jest nieodłącznym elementem (nie istnieją bez *się* — tzw. *reflexiva tantum*), np. *śmiać się*, *bać się*, *podobać się*;

1.2. sekundarne, w których budowie *się* jest formantem słowotwórczym (pochodne od form bez *się*):

a) osobowe, np. *bić się* (← *bić*), por.: *Jan bije się z Piotrem*;

b) nieosobowe, np. *drukuje się* (← *drukować*), por.: *Drukuje się coraz więcej książek*.

2. Formy niezwrotne konstytuujące zdania w stronie zwrotnej (*się* nie jest elementem ich budowy, pełni funkcję samodzielnego składnika zdania w znaczeniu 'siebie', np. *myć się*, por.: *Ala myje się* (= *Ala myje siebie: się/siebie* — dopełnienie orzeczenia *myje*).

Ze sprawą wyróżniania w zdaniu głównych i drugorzędnych jego części wiąże się ściśle zagadnienie związków składniowych.

Podmiot i orzeczenie współtworzą związek główny, który w praktyce szkolnej traktowany jest jako związek zgody. Takie stanowisko („z pewnymi zastrzeżeniami”) zajmuje Jerzy Podracki: „Tak więc niewątpliwie związek zgody to w nauczaniu szkolnym: [...] 2) połączenie podmiotu w mianowniku z orzeczeniem osobowym (z pewnymi zastrzeżeniami, o których niżej): *deszcz padał*.”¹⁹ Mówiąc o „pewnych zastrzeżeniach”, Jerzy Podracki zdaje sobie sprawę, że „związek zgody między podmiotem a orzeczeniem ma trochę inny charakter niż »zgoda« rzeczownika i przymiotnika”²⁰. Autor ten pisze w odniesieniu do rozpatrywanej kwestii tak: „W połączeniu typu *uczeń pracuje* [...] czasownik nie odmienia się przez przypadki. O przystosowaniu może tu być mowa tylko w zakresie liczby, bo 3. osoba ma dwie formy:

uczeń — pracuje (l.p. — l.p.)

uczniowie — pracują (l.mn. — l.mn.).

Ale już w 1. i 2. osobie sytuacja jest inna. Przecież *ja* i *ty* nie stanowią form osoby, stanowią odrębne wyrazy, dlatego użycie osób w czasowniku można nazwać zgodą tylko umownie; [...].”²¹

¹⁹ J. Podracki: *Dydaktyka składni...*, s. 63.

²⁰ Tamże, s. 65.

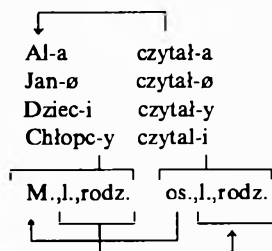
²¹ Tamże, s. 65—66, podkreślenie — A.D.

Proponuję w tym miejscu przyjrzeć się dokładnie zależnościom między formą orzeczenia a formą podmiotu — przy założeniu (postulowanym przez program nauczania), że orzeczenie organizuje związki składniowe w zdaniu²², co pozwala uznać nadrzędność orzeczenia względem podmiotu.

Obie rozpatrywane części zdania trzeba widzieć jako struktury morfemów: morfemu leksykalnego i morfemu gramatycznego o funkcji syntaktycznej, np. *Al-a* czytał-*a*. O nadrzędności orzeczenia w stosunku do podmiotu niech świadczy fakt, że to pojawienie się w tekście morfemu leksykalnego orzeczenia (w omawianym przykładzie odnoszącego się do czynności czytania) wymaga pojawienia się morfemu leksykalnego rzeczownika (w tym wypadku osobowego), a nie na odwrót (kiedy powiemy *czytała*, kojarzymy ten wyraz z kimś, kto czytał, natomiast kiedy powiemy *Ala*, wcale ten rzeczownik nie musi wywoływać żadnych skojarzeń z jakimkolwiek zdarzeniem). Forma osobowa orzeczenia, której wykładnikiem jest morfem gramatyczny (jak *-a* w *czytała*), wymaga, aby rzeczownik osobowy przy tym orzeczeniu wystąpił w formie mianownika, którego wykładnikiem jest odpowiednia końcówka tego rzeczownika (jak *-a* w *Ala*). W zależności od formy liczby i rodzaju rzeczownika pozostaje forma liczby i rodzaju czasownika. Graficzny obraz opisanych wyżej zależności między orzeczeniem a podmiotem przedstawia schemat 2.

Schemat 2

Zależności między orzeczeniem a podmiotem



Ponieważ w wypadku orzeczenia i podmiotu można mówić tylko o zgodności ich form liczby i rodzaju (w czasie przeszłym i przyszłym złożonym) — mamy tu do czynienia z tzw. akomodacją wzajemną — postuluję nie stosowanie terminu związek zgody wobec związku głównego, a nazywanie go związkiem orzekającym (w opozycji do związków pobocznych: zgody, rzędu, przynależności)²³.

²² Por. *Program szkoły podstawowej...*, s. 7. W myśl tego założenia Maria Nagajowa proponowała analizować budowę zdań pojedynczych w bardzo dobrym — moim zdaniem — ale krótko funkcjonującym w szkołach podręczniku *Język ojczysty dla klasy VIII* (Warszawa 1979), zob. np. s. 62, ćw. 248; s. 70, ćw. 282; s. 77, ćw. 310 i 311.

²³ Pragnę w tym miejscu zwrócić uwagę na zapis w programie nauczania odnoszący się do poziomu klasy V. Wyraźnie oddziela się w tym zapisie związek składniowy główny (nie

Związki poboczne charakteryzowane są szczegółowiej, poczynając od klasy piątej. Wówczas to uczniowie bliżej poznają części mowy współtworzące związki zgody, rzędu i przynależności, a następnie pojęcia przydawki, dopełnienia i okolicznika. Wydaje się, że rozpoznawanie różnych typów związków pobocznych można by połączyć z rozpoznawaniem przydawki. Proponuję zatem najpierw nauczyć wyróżniać w wypowiedzeniu przydawkę jako każde określenie każdego rzeczownika, a następnie — rozróżniać tworzone przez ten składnik związki: zgody (w ten związek wchodzi przydawka przymiotna i rzeczowna w mianowniku), rzędu (w ten związek wchodzi przydawka rzeczowna w przypadkach zależnych i przydawka pod postacią wyrażenia przyimkowego z przyimkiem wymaganym — tym, a nie innym — przez określany rzeczownik), przynależności (w ten związek wchodzi przydawka pod postacią wyrażenia przyimkowego z przyimkiem nie rządzonego przez określany rzeczownik)²⁴. O związku zgody uczniowie powinni zapamiętać informację, że współtworzy go tylko przydawka z rzeczownikiem. O składni przynależności wystarczy powiedzieć, że jest to taki związek, który nie jest ani zgodą, ani rządem²⁵ (i oczywiście nie reprezentuje związku głównego — orzekającego).

Umiejętność rozpoznawania związków rzędu i przynależności może stać się narzędziem odróżniania dopełnienia od okolicznika (obydwa składniki określają w zdaniu / mogą określać w zdaniu takie same części mowy: czasownik, przymiotnik, przysłówki, a więc ta ich cecha nie może być kluczem do ich rozpoznawania): dopełnienie to określenie nie będące przydawką, które współtworzy związek rzędu, okolicznik to określenie nie będące przydawką, które współtworzy związek przynależności.

Podsumowaniem omawianych propozycji niech będzie następujące zestawienie:

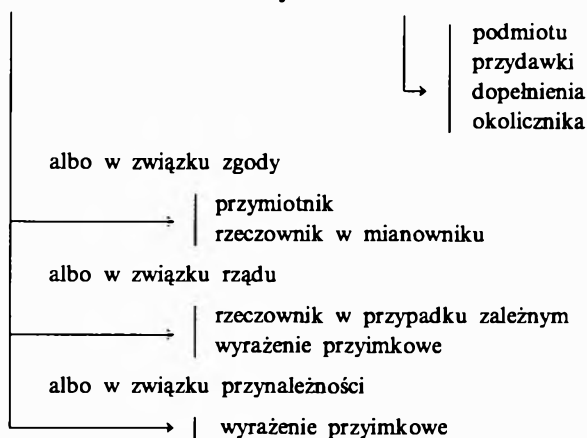
RZECZOWNIK	(w tym również podmiot)	określany jest w zdaniu tylko przez przydawkę
CZASOWNIK	(w tym również orzeczenie)	określany jest w zdaniu albo przez dopełnienie, albo przez okolicznik

nazywając go bardziej szczegółowo) od związków pobocznych, nazywanych właśnie związkami zgody, rzędu i przynależności.

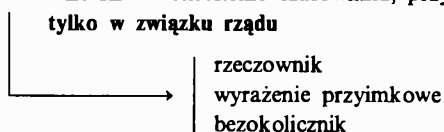
²⁴ Autorzy programu nauczania języka polskiego w klasie V proponują nauczyć rozpoznawać składnię rzędu na przykładzie związku czasownika z rzeczownikiem w przypadku zależnym, a składnię przynależności na przykładzie związku czasownika z przysłówkiem (zob. *Program szkoły podstawowej...*, s. 15).

²⁵ Taką prostą definicję związku przynależności podaje w *Podstawach składni polskiej* S. Jodłowski (Warszawa 1976), gdzie czytamy: „Składnią samej przynależności nazywamy ten rodzaj powiązania składnika określającego z określonym, przy którym nie występuje ani zgoda, ani rząd” (s. 54, podkreślenie — A.D.).

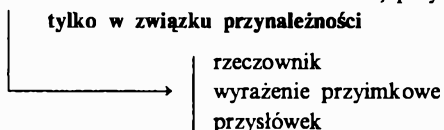
PRZYDAWKA — określenie tylko rzeczownika w zdaniu



DOPEŁNIENIE — określenie czasownika, przymiotnika, przysłówka
tylko w związku rzędu



OKOLICZNIK — określenie czasownika, przymiotnika, przysłówka
tylko w związku przynależności



Bliższego omówienia wymagają związki współtworzone przez wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawki. Na trudności w ustaleniu ich charakteru uwagę zwrócił Jerzy Podracki, pisząc: „[...] kłopoty mamy głównie z określeniami w formie wyrażenia przyimkowego (rząd czy przynależność?)”²⁶. Problematyczność połączeń typu rzeczownik + wyrażenie przyimkowe sprawia — zdaniem cytowanego autora — że w szkole (w podręcznikach szkolnych) nie określa się w tych wypadkach rodzaju związku. Jerzy Podracki zauważa jednocześnie, że nawet w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* zdarzają się w tym zakresie niekonsekwencje: *dach ze słomy* — związek przynależności (hasło — przydawka), *nóż z żelaza* — związek rzędu (hasło — związek rzędu)²⁷. Cytowany językoznawca zwraca też uwagę na to, że różnie określali związki między rzeczownikiem a wyrażeniem przyimkowym autorzy podręczników składni polskiej: Z. Klemensiewicz i S. Jodłowski, którzy „widzą związek rzędu w takich wyrażeniach, jak: *nóż z żelaza*,

²⁶ J. Podracki: *Dydaktyka składni...*, s. 63.

²⁷ Tamże, s. 64, przypis 4.

kochanie się w koniach, walka na bagnety, podobieństwo do ojca, związek zaś przynależności w wyrażeniach: [...] *chodzenie przez ogród*²⁸.

Przytoczone rozróżnienie jest zrozumiałe w wypadku związków współtworzonych przez rzeczowniki odczasownikowe (*kochanie się, walka, chodzenie*) czy odprzymiotnikowe (*podobieństwo*) — w zależności od związku, w jaki wchodzi wyrażenie przyimkowe (prymarne z nadrzędnym czasownikiem lub przymiotnikiem), wyrażenie to tworzy taki sam związek z określonym rzeczownikiem (sekundarnie), co zresztą szczegółowo J. Podracki w swojej książce przedstawia, stosując w opisie metodę transformacyjną (dyskusyjny jest przykład *walka na bagnety*: czy przyimek *na* jest tu rzeczywiście konieczny? — forma *na bagnety* nie jest rządzona, skoro da się ją zmienić na formę *bagnetami*).

Niejasne jest uznanie przez Z. Klemensiewicza i S. Jodłowskiego (a także przez autorów *Encyklopedii wiedzy o języku polskim*) związku *nóż z żelaza* (a tym samym i podobnych) za przykład składni rządu. Jerzy Podracki jako przykład związku rządu podaje wyrażenie *spódnica z płótna*²⁹. W podręczniku szkolnym dla klasy szóstej jako przykłady związków omawianego typu podaje się następujące wyrażenia: *koszula w kratę, dach ze słomy, dom z cegły, nóż do owoców, garnitur w paski, garnitur z elany*³⁰.

Stosując wspomnianą już metodę transformacyjną w analizie wymienionych związków, można wskazać wyraźne różnice w ich budowie (składni).

Tylko w związkach *koszula w kratę* i *garnitur w paski* wyrażenie przyimkowe łączy się bezpośrednio z nadrzędnym rzeczownikiem (można je uznać za prymarne — niepo pochodne związki wyrażenia przyimkowego z rzeczownikiem).

W takich natomiast związkach, jak *nóż z żelaza, spódnica z płótna, dach ze słomy, dom z cegły, garnitur z elany*, występuje elipsa obejmująca połączenie nadrzędnego rzeczownika z przyimkiem, por. *nóż zrobiony z żelaza, spódnica uszyta z płótna, dach zrobiony ze słomy, dom zbudowany z cegły, garnitur uszyty z elany* (wyrażenia typu *nóż z żelaza* trzeba uznać za sekundarne — pochodne związki wyrażenia przyimkowego z rzeczownikiem).

Jako wynik transformacji należy też traktować związek *nóż do owoców*. Różni się on jednakże od powyższych przykładów tym, że zawarte w nim wyrażenie przyimkowe *do owoców* nie jest formą rzeczownika *owoce* (przypadkiem analitycznym: dopełniacz z przyimkiem *do*) tak, jak tego typu formami są wyrażenia *ze słomy, z cegły, z elany, z żelaza, z płótna, w kratę,*

²⁸ Tamże, s. 64.

²⁹ Zob. J. Podracki: *Przydawka jako część zdania (klasa VI)*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1983/1984, z. 3, s. 33. Artykuł ten został powtórzony w: J. Podracki: *Dydaktyka składni...*, s. 114—124.

³⁰ Chodzi o podręcznik Michała Jaworskiego (zob. przypis 6), s. 84 i 91.

w *paski*, gdyż między przyimek *do* a rzeczownik *owoców* da się wstawić odpowiedni rzeczownik odczasownikowy, por. np. *nóż do obierania / krojenia owoców* (*do* tworzy zatem prymarne wyrażenie przyimkowe z wstawionym rzeczownikiem odczasownikowym, *owoców* natomiast jest przydawką tego właśnie rzeczownika, tworzącą z nim związek rządu: *obierania / krojenia* — czego? — *owoców*). Dlatego też określenia *do owoców* nie można zamienić na przymiotnik *owocowy* (**nóż owocowy*), tak jak wyrażenia z *żelaza*, z *plótna*, ze *słomy*, z *cegły*, w *paski*, w *kratę* da się w przytoczonych przykładach zastąpić wyrazami: *żelazny* (*nóż żelazny*), *plócienna* (*spódnica plócienna*), *słomiany* (*dach słomiany*), *ceglany* (*dom ceglany*), *kraciasty* (*koszula kraciasta*), *pasiasty* (*garnitur pasiasty*) — bez względu na to, że związek z przymiotnikiem może się w tym wypadku wydawać „gorszy”, por. jednakże *garnitur w prążki* i *garnitur prążkowany*; inna jest sytuacja wtedy, gdy nie ma odpowiadającego wyrażeniu przyimkowemu przymiotnika, jak w wypadku związku *garnitur z elany*).

Z ujęcia transformacyjnego rozpatrywanych związków wynika, że współtworzące je wyrażenia przyimkowe nie tworzą związku z określanym rzeczownikiem, tylko z wyzerowanym (opuszczonym) rzeczownikiem typu *zrobiony*, *uszyty*, *zbudowany*.

W szkole oczywiście bardzo trudno zastosować w nauczaniu metodę transformacyjną i zapewne dogłębna analiza związków rzeczownika z wyrażeniem przyimkowym jest zbyteczna. Nie można jednak utożsamiać prostoty szkolnego opisu takich związków z błędną ich interpretacją. Można przyjąć rozwiązanie proponowane przez składnię powierzchniowo-formalną, gdzie wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawki traktuje się jako człony luźno związane z rzeczownikiem, a tradycyjne pojęcie związków zastępuje się pojęciem akomodacji syntaktycznej. Związki typu *domy z cegieł*, *pokój z telefonem*, *pokój do pracy* cechuje brak akomodacji³¹. Nie może być tu (i w podobnych wypadkach) mowy o składni rządu. Nie powinno się również mówić o składni przynależności. Jednakże brak akomodacji bliższy jest tradycyjnemu związkowi przynależności niż rekcji, dlatego też dopóki w nauczaniu szkolnym przewiduje się określanie typów związków między wyrażeniem przyimkowym a nadrzędnym rzeczownikiem, analizowane wyżej przykłady trzeba traktować jako związki przynależności.

Chciałbym, aby przedstawione tu uwagi i propozycje dotyczące wybranych zagadnień składniowych w nauczaniu szkolnym odczytane zostały jako próba częściowego spełnienia postulatów wysuniętych przez autorki wspomnianego wcześniej artykułu o gramatyce w szkole³², głoszących konieczność

³¹ Zob. Z. Saloni, M. Świdziński: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1985, s. 129 i 232.

³² Zob. przypis 5.

opracowania „szczegółowego komentarza metodycznego do programu nauczania”³³ i pogłębiania wiedzy językoznawczej polonistów, jako istotnej sprawy „dla poziomu przygotowania merytorycznego do lekcji”³⁴.

³³ B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec: *Funkcjonalne nauczanie...*, s. 33.

³⁴ Tamże, s. 34.

Анджей Дышак

О СИНТАКСИСЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ — ЗАМЕЧАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Резюме

Статья посвящена выбранным синтаксическим вопросам, которые изучаются в школе. Первая её часть содержит предложение по сетке понятий в области синтаксиса, разработанной для IV—VIII классов, которая по замыслу автора более понятна и пригодна учителю, чем традиционная программа обучения. Во второй части детально обсуждается проблема связанная с выделением и классификацией сказуемого (в связи с этим затронута тема глагольных форм на -ся), а также вопросы, касающиеся синтаксической связи (главные и придаточные связи, типы связи существительного с предложным словом, способы различия дополнения и обстоятельства). В анализе перечисленных вопросов были применены также и концепции семантического синтаксиса (предикативно-аргументирующего) и общепонимаемой трансформационной грамматики.

Andrzej Dyszak

ON SYNTAX IN PRIMARY SCHOOL — REMARKS AND SUGGESTIONS

Summary

The article deals with the chosen syntactic problems in school teaching. Its initial part offers the suggestion of conceptual network as far as syntax is concerned specially designed for the classes from IV—VIII of primary school which, in the author's opinion, is more clear and useful for a teacher than the traditional teaching syllabus. In the second part of the article the problems connected with differentiation and classification of verb forms were discussed (here the subject of verb forms with “self” was mentioned) as well as problems of the so called syntactical relationships were presented (the main relationship versus side ones, types of noun relationships with adverbial expressions, ways of telling an object from a time clause). In the analysis of the problems mentioned above the concept of semantical syntax (predicative-argumentative) as well as generally understood transformational grammar were presented.